

保育者は子どもの学びをどう捉えるのか —中堅保育士のキャリア発達の視点から—

田 中 ま さ 子

How Do Nursery School Teachers Analyze with Children's Learning —Focusing on Career Development of Experienced Teachers—

Masako Tanaka

要旨

本研究は、中堅保育士の子ども理解、特に学びをどのように把握しているのかを通して、キャリア発達の実状を論考することを目的としている。「学び」に対する考え方や学びの場面のエピソード記録をアンケートを通して依頼し、中堅保育士105名から回答を得て分析した。分析は、学びという行為の表現の仕方、学びの主体、学びの内容、方法、学びの評価、保育士の対応等の側面から行われた。その結果、中堅保育士は、①学びの主体は子どもであり、②日々の生活や遊びを通して実現され、③その結果も重要であるが過程をより重視していることが分かった。これは同時に質問した「教育」に対する回答と対照的な結果であった。その一方で、学びへの対応は必ずしも子どもの主体性を尊重しているとは限らないことが明らかになった。また、「教育」に対する回答から同じ中堅でも考え方に開きがあることが分りキャリア支援の今後の課題となった。

キーワード：子どもの学び 中堅保育士 キャリア発達 エピソード記録

I 研究の目的

本研究は、保育士の子ども理解を通してそのキャリア発達を検証することを目的としている。本論では特に中堅保育士に焦点を当てた。

中堅保育士は、保育所等施設における中核的存在であり、園長・主任の補佐や若手保育者の指導、園内研修や行事の牽引役等さまざまな役割が期待される。その一方で、ライフサイクル上では家庭生活との調整や保育に対する意欲や体力の減退といった課題を抱え、ともすれば力量形成上のプラトー状態に陥る危険性がある。中堅保育士は膨大な量の保育経験を抱えているだけに、それを質の向上につなげるには多様なアプローチを開拓する必要があるのではないかと。それにもかかわらず、中堅保育士を取り上げてその課題や支援のあり方を論考する研究はこれまでほとんどなかった。

その理由の一つに、平均勤続年数の短さがある。2008年度全国保育協議会調査によれば、平均勤続年数は女性保育士7.7年、男性保育士5.0年であった。一般労働者のそれと比較すると、女性の正規職員が9.4年、男性が13.4年であるから男女とも短く、特に男性保育士の短さが目立つ。

短い勤務年数で退職する傾向があるために、中堅及びその後へと続く保育者としての成長に関する研究が成り立ちにくいのである。二つ目は、これに関連するが中堅の概念が不明確なことである。新人保育者ならば3年あるいは5年未満経験者として比較的明確な共通認識をもちやすいが、中堅保育士とはそれぞれの職場の年齢構成によって異なる相対的な概念である。三つ目として、中堅保育士に対する漠然とした肯定的なキャリア発達観がある。これは中堅へと進むにつれて保育の力量も当然形成されるであろうという見方であり、初任保育士の職能研究において中堅保育士はしばしばキャリア発達のモデルとして引き合いに出される。しかし、近年の保護者対応や子どもの育ちの変化、保育制度の変動等、さまざまな保育問題を前にして保育経験の長い保育士も戸惑うことが多いのが実情である。単にキャリア発達者として中堅を捉えるのではなく、実情や力量の特質を捉え、課題を明確にした上で適切な支援のもとに豊富な保育経験の活用をめざすことが肝要であろう。以上が、中堅保育士に焦点を当てる理由である。

それでは中堅保育士の課題や力量の特質とはどのようなものか。これについて本研究では「子どもの学びをどうとらえるのか」という視点から明らかにする。保育者としての力量を顕著に示すもの、それは子ども理解の深化と柔軟で多様な対応であると考ええるからである。そしてまた、保育という行為の中核であると見る。長年、保育の質について研究してきた大宮（2010）は、子ども理解の深さ・豊かさこそ保育の質を左右すると述べている。さらに本研究で、子どもの学びという発達や教育に関する事がらに注目したのは次の理由からである。まず、昨今、保育所の教育機能の見直しが進んでいることである。もともと保育所が乳幼児を対象とした施設である以上、子どもの権利の一つである教育を行うのは当然であろう。ただ、保育所は児童福祉施設としての性格から、その教育機能が明確に言語化される機会が少なかった。就学前の教育機能を果たすのは学校教育法に基づく幼稚園の役割であるとみなされてきた。しかし、保育所を巡る環境は大きく変わった。教育基本法の改正によって、幼児教育の振興は幼稚園だけの役割ではなくすべての国民の課題となった。児童福祉施設最低基準において、保育所保育の内容は、養護と教育の一体的に行うことであるとされた。新しい「保育所保育指針」と「幼稚園教育要領」は教育内容において一層整合性を高めた。さらに保育所・幼稚園・小学校の連続性が強化されてきた。このような保育所を巡る環境の変化を背景にして、保育所は自らの教育的機能を問い直す時期にきた。こうした理由もあって、本研究では改めて保育士に子どもの学びについての問いかけを行うことにしたのである。

II 研究の方法

本研究は質問紙を通した調査研究である。質問内容は、1「教育という言葉から感じたり考えたりすることを書いて下さい」2「学びという言葉から感じたり考えたりすることを書いて下さい」3「どのような時に子どもの学びをとらえたのか、保育者としてどのように関わったのか具体的に書いて下さい」の3点で、これらの質問に対する自由記述を依頼した。質問紙の配布と回収は下記のとおりである。

質問紙の配布と回収

- ・ 配布地域：岐阜県内の8市町
- ・ 配布期間：2008年10月16日～2009年6月9日
- ・ 配布方法：保育士の研修会等を通して依頼した。回収は研修会後の直接回収であり、一部は郵

送による回収である。

- ・回収状況：配布数 452部 回収数 388部 回収率 85.8%（全体の回収率）

本研究では、回収した回答の中から試論として11年以上21年未満経験者を中堅者と位置づけて抽出し、その回答を分析した。従って、中堅保育士だけを対象とした回収率は算出していない。

- ・倫理的配慮

質問紙調査実施の際に、調査の趣旨、調査結果を研究の目的以外には使用しないこと、個人や園、地域が特定されるような表現はしないこと、研究結果を何らかの方法で協力者に報告すること等を伝え同意を得た。

Ⅲ 研究結果及び考察

1. 研究協者のプロフィール

本研究の協力者である中堅保育士の所属、経験年数、年齢を、表1-(1)、表1-(2)に示した。表によれば、年齢は20歳代から60歳代まで広がっている。一口に中堅保育士といっても、様々な世代が集まって年齢のモザイクを形成していることが分かる。この背景に、勤務形態の多様化や職場定着の困難さ、流動的な雇用関係があることが窺える。

以下、2.「教育」についての記述、3.「学び」についての記述、4.「学び」のエピソードについての記述、の順に述べる。

なお、掲示した表のすべてにおいて11-15年経験者と16-20年経験者を分けて示しているが、本論では便宜上の整理とし議論の対象とはしない。

2. 「教育」についての記述

2-(1) 「教育」という行為の表現

まず、中堅保育士は教育という行為をどのように表現したのかについて整理した。表2-(1)によれば、回答は、1. 行為者の立場に立った表現と2. 享受者の立場に立った表現に大別される。前者には、①「教える」や「教える育てる」等、「教育」という言葉に由来する表現、②「伝える」や「投げかける」等、他の語句を使用した表現、③「与える」等行為者の態度を強調した表現の3点が含まれる。他方、後者には「覚える」「勉強する」等享受者側の立場を強調した表現があった。結果として、行為者の立場に立った表現の方が享受者のそれよりも多くあった。

2-(2) 行為の主体とその対象

次に、その行為を誰が誰に対して行うのかを分析した。表2-(2)が示すように、行為の主体は主として教師・保育者・学校等の専門職・専門機関であり、他に保護者を含む周囲の大人であるという見方が示された。少数であるが保育者や子どもが共に育つ共育という表現もあった。これに対して対象は「子ども」という回答に集中している。対象が年少者であるのは当然の答えとも思えるが、他面から見ると教育における人間関係や役割分担を固定的に捉えていることが窺える。すなわち、回答者である中堅保育士は、教育の主体と対象を明確に区分し両者の関係を固定的に位置づける傾向があることが分かった。これは、後述する学びとは異なっていた点である。

2-(3) 内容と方法

次に、保育士にとって教育とは何（内容）をどのように（方法）行うことなのだろうか。記述から読み取れる内容と方法を表2-(3)に示した。表によれば、内容については学校教育に関する表現、社会生活の基礎に関する表現が多くあった。興味深いのは、内容を明記した回答が方法を

明記した回答よりも多かったことである。つまり、何を教えるのかという内容への傾注が窺えた。これは、教育は教師・保育者側の責任においてまず教えるべき内容を精選することであり大人側にその決定権があるという認識の表明であろう。これも後述する学びとは異なっていた点である。

以上のような教育観は保育士に限らず社会一般にあるとみてよい。しかし、保育士の教育観はもう少し複雑である。それを示しているのが表2-(4)である。

2-(4) 「教育」のイメージ

表2-(4)は回答の中でされた「教育」のイメージをまとめている。回答から、教育の記述について中立型、肯定型、状況型、否定型という4類型を抽出することができた。

中立的とは、教育に伴う現象を辞書的に記述した回答である。

中立型の例・カリキュラムに沿って指導計画を立て、それに基づいて専門知識を持った人が教える（17年経験者）。

肯定型とは、中立型よりも教育を歩み寄り積極的に記述した回答である。つまり、教育を子どもの成長にとって不可欠で、しかも子どもたちだけでは実現しにくい行為であり、大人の介入が必要であるとしている。また、保育士や子ども同士の関係性から述べた教育観もあった。

肯定型の例

- ・私が思う教育とは、学びと少し違い、子どもが成長していく上で、必要な様々なことを周り（保育者や保護者）が子どもに提示したり伝えたり教えていくことではないかと思います（12年経験者）。
- ・子どもたちが自分の力で気付いたり何か知識を得る場面はよくありますが、そうではなく、子どもにこんな力をつけさせたいとか、こういうことを感じてほしい、という大人側の願いが存在していてそれを大人から投げかけていくもののように思います（15年経験者）。
- ・自立的な意志を持って自己決定するために必要なこと（15年経験者）。
- ・共に育ちあうことで、教えるだけでなく子どもからも学びお互いが伸びていくこと（16年経験者）。

状況型は、単に否定的・肯定的な記述ではなく「本来の教育」と「現状の教育」の混在を指摘していて教育という言葉の使用に慎重であった。「本来の教育」とは知識中心や詰め込みではなく、子どもの経験や共に学びあう活動を重視した教育である。従って、状況型の中には教育という言葉は保育所保育の現状にそぐわないとした回答もあった。その上で、保育園が進むべき「保育園型の教育」を提言している。こうした提言に、中堅保育士の経験に裏打ちされた教育観が読み取れる。

状況型の例

- ・教育とは育てるもの、しかし、一方的に働きかけるのではない（13年経験者）。
- ・教える育てるもの、しかし、押し付けややらせではない（15年経験者）。
- ・保育士の立場から、自分は教育をしているという感じはなく子どもたちが見たり聞いたりすることができるようにいろいろな遊びを提供し、いろいろなことを体験できるようにしていくことが大切かなと思っています（18年経験者）。

- ・ 保育園で使う“教育”は、子どもたちの自主的な活動によってつけていく力のように感じます。一般的には、先生・生徒として教える・教えられるというイメージがあります（15年経験者）。
- ・ 保育園で教育というと、子どもと保護者と保育士が共に学びあい共に育つという共有としての印象が強い。教育＝学校・知識を教える、学びを教えるという感じがする（20年経験者）。

否定型には、教育は保育園とは関係のない別の場所（幼稚園・小学校）で行われるものとする記述や「硬いイメージ、受身のイメージ」といったステレオタイプの記述が多く見られた。中には「長年保育所に勤務していたため、教育ということを意識したこともなかった」という率直な記述が2例あった。否定的記述からは、概して回答者の教育への距離感や意識の希薄さが窺えた。

否定型の例

- ・ 硬いイメージ（11年経験者）。
- ・ 受身という感じを思います（16年経験者）。
- ・ 教えられたことは覚えているかもしれないが、身につかないような気がします（16年経験者）。

表2-(4)から、中堅保育士がもっている「教育」のイメージが中立～肯定型よりも状況～否定型のほうが多いことが分かった。こうした教育観が中堅保育士のなかでどのようにして醸成されたのか明らかにするのは今後の課題である。しかし、この結果は中堅保育士が保育所において教育を実践していないことを示しているのではない。この点は区別しておかなければならない。そして、回答者の約3割弱ではあったが保育所型教育の実践や提言があったことを覚え、その実践を言語化する等の支援プログラムの充実を図りたいと考える。

3. 「学び」についての記述

3-(1) 「学び」という行為の表現

表3-(1)が示すように、学びという行為は「身に付ける（付く）」「気付く」「掴む」等、身体的な感覚で表現した回答が多かった。殊に「身に付く」という表現が最も多く、学びは実感の伴う行為であり当事者と「学ばれたこと」が一体化した行為として表現されている。また、「身に付く」という語は、学習や理解、認識といった現代教育学の文脈で語られる文言とは異なっていて興味深い。これに関しては後述する。

3-(2) 行為の主体と関わる人

表3-(2)は学びを実現する主体とそれに関連する人を明らかにしている。表によれば、学びの主体を明記した記述は教育についての記述よりも多くあった。また、行為の主体として最も多く記述されたのは「自分」という語であった。では、自分とは誰のことを言うのか。これに関しては、前後の文脈から明らかに子どもであることが分かる記述と特定できない記述があった。明らかに子どもなのだが子どもであることを明記していない記述からは、保育士の「成り代わり」が窺える。すなわち、子どもとの学びの表現において、保育士自身の主観を使い「不思議に思うこと」「分かる楽しさを味わう」等と記述しているのである。こうした記述からは、子どもの学びを捉えた時の実感や子どもの成長がいかに保育士にとっても喜びであるかが伝わる。

3-(3) 内容と方法

前述したように、保育士にとって教育はその内容が先行する行為であった。では、学びはどうか。表3-(3)によれば、学びでは内容よりも方法を明記した保育士が多かった。「何」(内容)をよりも「どのように」(方法)が重視されていて教育の場合と逆転していることが分かる。内容に関する記述を見ると、あらかじめ規定された事がらよりも結果として「学ばれたこと」や生じたこと、あるいは「いろいろなこと」等漠然とした事がらが記されている。人間として必要な知恵を学ぶとした記述もあるが、何を学んだのかはさほど規定していない感がある。方法を見ると日々の生活や遊びの中で繰り返すことによって学びは実現するという考えである。また、表3-(2)にもあるように「学びあう」「共に学ぶ」といった他者の関与があってこそ学びは成立するという見方が示されている。

前述の3-(1)と併せて考察すると、学びは日々の繰り返しのなかで生活や遊びを通し、また他者と関わりながら自分自身で身に付けていくものであると言える。換言すると、学びは生活や遊びの過程にある。過程そのものでもあり何を学んだのかは副次的な事がらであるとも言える。しかし、このように言い切ってしまうと学びは最終的に各自の責任となる。主体的な学びを尊重することはあっても、教えること・指導することに対して保育士は極めて消極的であると受けとめられかねない。また、3-(1)でも触れたように「身に付ける」という語には体験主義的な傾向が潜み、体系的・合理的な保育方法論や保育技能の創出を阻みかねない。これらの課題については、次の「4. 学びのエピソードについての記述」を考察した後で論考したい。

4. 学びのエピソードについての記述

4-(1) エピソード数

ここからは、実際に学びを捉えたエピソードの分析に入る。エピソードの総数は表4-(1)に示すように111例で回答者が平均1.06例のエピソードを記述したことになる。

4-(2) エピソードの対象年齢

また、エピソードの対象年齢は表4-(2)に示した。111例の内、43例(38.7%)は特定の子どもを対象としており、個別の学びに注目している。特定の子どもの中には外国人幼児1例、障害児5例が含まれていた。他の68例は、グループや複数・クラス全体での学びに注目していた。

次に、中堅保育士が学びをどのように捉えたのかについて①学びのとらえの場面 ②領域 ③評価の系列 ④学びのスパン ⑤保育者のかかわり方・援助の方法、の5点から整理した。

4-(3)-① 学びをとらえた場面

ここでは、どのような場面で学びを捉えたのかを分析した。表4-(3)-①が示すように、子どもの学びは登降園時のやりとりや食事、片づけ、衣服の着脱といった日常生活の中で最も多く捉えられており、次いで、同年齢や異年齢の子ども同士の遊びにおいてであった。これに対して、課題活動や行事といったどちらかといえば保育士主導の意図的で目的の明確な場面における学びを取り上げたのはむしろ少数であった。

4-(3)-② 経験の領域からみた「学び」

表4-(3)-②は、上記の学びを子どもの経験や活動、発達の側面を示した領域から整理したものである。表によれば、保育士が子どもの学びを最も多く捉えたのは、健康の領域においてであり、人間関係、環境の領域と続いた。

4-(3)-③ 評価の系列

記述によれば、回答した保育士の多くは、子どもの学びを捉えるのと同時に、「ほめる・認め

る」という反応を示している。「ほめる・認める」ことは、保育者が子どもの変化を把握し評価した時点で生じる行為である。その変化の判断にこそ保育者の子どもも理解が示されると見なすことができる。それでは、中堅保育士たちは何を評価したのだろうか。

評価に関しては、Dweck, C. S. (1986他) のパフォーマンス目標 (Performance goal) と学習目標 (Learning goal) の区分がよく知られている。換言すると、「結果かプロセスか」あるいは「達成か学習か」である。結果や達成は、子どもが何らかの知識・技能を正しく修得して「分かる」「できる」ようになったことであるのに対して、プロセスや学びは「理解を深めた」「新しいことに挑戦しようとしている」ことに注意が向けられる。重要なのは、どの点を評価するのかによってその後の子どもの行為や意欲、主体性、仲間に対する寛大さ等が方向づけられることである。Katz, L. G. (2000) らは、Dweck の区分を認めながらもパフォーマンスと学習という二つの評価の系列を必ずしも対立関係にあるとは見ていないようである。彼女は、保育者のタイミングの良い示唆や支援によって子どもの望ましい心的傾向 (挑戦や意欲、好奇心、自発性) を促すと同時に知識や技能の習得に進むと考えている。これは、CERI (OECD 教育研究革新センター) の提唱するところでもある。CERI では、パフォーマンス評価に該当するものを総括的アセスメント、学習評価に当たるものを形成的アセスメントとしているが、両者が二律背反するとはしていない。CERI によれば、形成的アセスメントは従来の形成的評価の定義の拡張型であり、パフォーマンス (達成事項) をも含むものである。形成的アセスメントは、子どもの日常生活の中で多様な方法でデータを収集に努め、子どもの自身や意欲、動機づけ、対人関係のスキルの改善に資するものである。そのためには子どもの傍にいて丁寧な観察を行い、見立て、予想、可能性を見なければならぬとされる。換言すれば、形成的アセスメント自体が発達支援の機能を持つという見解である。

本論では、CERI (OECD 教育研究革新センター) の概念を授用し、子どもの望ましい心的変化を形成的アセスメント、具体的な技能や知識の習得を総括的アセスメントとして学びの記述を整理した。さらに、双方の評価系列を含む記述については「両価的アセスメント」という項目を加えて分類した。表 4-(3)-③を見ると、形成的アセスメントが最も多く、次いで両価的アセスメントであった。

このことから、中堅保育士は主体性や意欲、気付きといった子どもの内面の変化を評価するのであるが、「～ができるようになった」「～が言えるようになった」という達成面も無視しているわけではないことが分かった。しかし、単に「～ができるようになった」という達成面だけを重視することは少なかった。

形成的アセスメントの事例

絵本に何かの風船の絵が載っていました。保育士が子どもたちに「どの色の風船が好き？」と尋ねました。すると A 君は真っ先に「はく、水色の風船が好き」と答えました。しかし、その色は B 君が大好きな色だったのです。B 君が「その色ははくの色！」と言うと、B 君が答える前に言ってしまったと気が付いた A 君は「そうだったね。水色は B 君の色だったね」と言い、B 君の肩にそーっと手を当ててトントンとたたいていました。友達の気持ちを汲み取れるやさしい気持ちが感じられました。(3 歳児クラス。18 年経験者)

総括的アセスメントの事例

友達とのトラブルも多く、室内の遊びの中でいつも同じ子の髪の毛を引っばって抜いてしまったり、引っかいたりすることがあった。どういくときにするのだろうと注意深く見てみると、自分の遊びたいと思った領域に友達が入って来た時、手に入れたおもちゃを友達が持っていた時などによくおきていた。そういう時はそっと保育者がそばに近づいたり、トラブルになった時は「貸してって言うんだよ」とか「痛かったって泣いてるよ。ごめんねしようね」と知らせるようにした。すると、泣かせてしまった後に頭をこくんと下げていた。(1歳児。19年経験者)。

両価的アセスメントの事例

1. 2歳児と保育士で「おしっこ出た」「わー、すごい」と褒めてもらうやり取りが飛び交っている。そんなやり取りを何ヶ月間も見ていた0歳児が1、2歳児のズボンをいつの間にかはいて遊んでいる。とても上手に足を通している。「トイレに行くよ」と声をかけると、ズボンを脱ごうと努力している。それ以降、ズボンは自分で履かせ「わー、すごい。上手に足が入ったね」と言うとうれしそうにはしゃぐ姿が見られた(0、1、2歳児混合クラス。15年経験者)

4-(3)-④ 「学び」をとらえたスパン

4-(3)-①や②が、学びを場の側面からの分析だとすれば、表4-(3)-④は、時間の側面からの分析であり、学びが生じる時間を保育士がどのように捉えたのかを示している。表によれば、「観察時」に生じた事がらとして「学び」を記述した保育士が最も多かったが、「1週間」から「1年以上」の間に生じた事がらとした記述も散見できた。そこで「観察時」以外のスパンを合計すると、33:51(39.3%:61.7%)の割合となった。換言すると、学びを非連続的に成立した事がらとして捉えているだけではなく、連続したプロセスの中で捉えようとする傾向があることが理解できる。これは、表3-(3)の学びの記述において、学びが「繰り返し」や「日常生活や遊び」を通して実現するものであるとされていたことと一致する。

4-(3)-⑤ 保育者の関わり

それでは、学びを捉えた時点で、あるいは学びが成立しようとする時点で、保育士は具体的にどのように対応したのだろうか。それを示したのが表4-(3)-⑤である。エピソード記録から、関わり方は「1身体行為による関わり」「2言葉による関わり」「3環境による関わり」「4見守り」の四つに類別できた。「1身体行為による関わり」は、保育士自身が望ましい行為を自分自身の身体で表現して示すことである。この類型の中には実際の型を示す提示的行為、子どもと一緒に同じ型を行う共同的行為、行為の一部分を示す誘導的行為の三つの下位項目に分けることができた。また、「2言葉による関わり」は子どもの活動を引き出すための説明や問いかけ、承認・励まし、注意・指摘の四つの下位項目に分けることができた。「3環境による関わり」は、環境の構成・再構成、教材の配置や追加の二つの下位項目に分けることができた。四つに大別した中では、「2言葉による関わり」が最も多く、「3環境による関わり」が最も少なかった。

また、上記の四つの類別は、関り方の直接性・間接性という見方で表わし直すこともできる。「1身体行為による関わり」が保育士の子どもに対する最も直接的な関わりだとすれば、「言葉」や「環境」「4見守り」は順次間接性が増していく関わりであると言える。

1. 身体行為による関わりの事例

提示的：保育士が挨拶すると言えるようになり他の保育士にも進んで挨拶ができるようになる（3歳児 15年経験者）。

共同的：泡の出る入浴剤でたくさんの泡を作るとカップに入れ色水をかけてカキ氷にしたりジュースを作って遊ぶ。保育士の作ったり「食べたり」する（5歳児 13年経験者）。

誘導的：「H君、お手ででスプーン持てるかな？」と、手を添えて持たせる（1歳児 16年経験者）。

2. 言葉による関わり的事例

説明：「（金魚が）きつと、おじいちゃんになっちゃったんだよ」と、長年生きていたから死んでしまったことを伝えました（4歳児 13年経験者）。

問いかけ：（鉄棒の順番に割り込んだ男児に）「T君がその後ろの4. 5番目に並んだお友達だったらどうする？」とだけ聞き、様子を見ることにしました（5歳児 12年経験者）。

承認：跳び箱の練習で、高さに怖さを感じなかなか5段が跳べない子がいた。「できるって思えば絶対にできるよ！」と繰り返し言葉をかけた（5歳児 14年経験者）。

注意：おもちゃは全部自分の物だと思っていたのでみんなで使うおもちゃだということや「貸して」ということを伝えた（2歳児 12年経験者）。

3. 環境による関わり的事例

保育士は、さなぎの付いた枝を保育室の壁に固定し、いつツマグロヒョウモン（蝶）が出て来ても誰も見えるようにしておいた（5歳児 15年経験者）。

4. 見守りの事例

ブランコで3歳児が保育士に背中を押してもらいながら乗っている時、ブランコの揺れに合わせてその子が自分で体を動かしていたので、押すのをやめて様子を見てみると、その子は保育士に押してもらっていると思っているが自分の力で揺らせていた（3歳児 17年経験者）。

3-(3)で触れたように、保育士が子どもの学びにおいて重視したのはその方法であった。つまり、学びは日々の生活や遊びを通して繰り返しの中で子ども自身が身につけることによって実現するとされた。こうした学びに対する考え方からは、経験主義・体験主義的な傾向が窺われるとともに、保育士側の教える・指導する構えに消極性が見られるとも指摘した。また、そのことが保育方法の体系化・理論化を阻むのではないかともし指摘した。

ところが、学びの場面において表4-(3)-⑤が示すように、実際には極めて直接的で具体的な関わりが多くなされている。すなわち、言葉や身体的行為を媒介にして教えたり伝えたりすることが多く実践されているのである。保育士達は、子どもが「主体的に」あるいは日々の生活や遊びの中で「自然に」望ましい生活態度や意欲を「身に付ける」ことを期待しつつ、そのために子どもの育ちに沿った言葉や身ぶりでも繰り返し働きかけていると考えられる。しかし、直接的な言葉や身体的行為はともすれば子どもの主体性の育ちを妨げかねない。直接的な働きかけを行いつつ子どもの主体性を確保するためには、保育士一人ひとり「工夫」が求められる。それは保育士の自らの実践や体験に裏打ちされた工夫であるが、時には擬態語や擬音語を交えた言葉や身ぶりは保育技術として伝達・再生が困難で明文化しにくい。保育方法の体系化・理論化が困難な要因

であろう。この課題にする一つの方途として保育記録を再考することを提言したい。例えば、日常のベタ記録を取りつつ、一定期間後に上位カテゴリーや文言による記録を書くことを奨励したい。これに関する詳細は次の機会に譲る。

一方で、環境を通した関わりは言葉や身体的行為より間接的ではあるが、その分、自由度が大きく子どもの主体性や自主性に働きかけるとされる。表4-(3)-⑤によれば、環境による関わりは最も少なかった。環境の構成という関わり方が少なかったのは、施設や設備、教材等が関連していて保育士個人の力量や判断では実践が困難であることが一因であろう。

それに対して言葉や身体的行為による関わりは個人の判断でできるため、これらに偏りがちであると考えられる。しかし大掛かりな環境の修正までいかなくてもクラス担任であれば可能なことも多くあるのではないか。環境を通した保育実践のあり方は今一度見なおす必要があり、この点が中堅保育士のキャリア発達上の課題の一つであると考えられる。

5. 結論

本研究は、保育経験が11年以上21年未満の保育士を中堅とみなし、中堅保育士が子どもの学びをどう捉えるのかを分析してきた。その結果、学びを子ども自らが遊びや生活の中で身に付けていくものであると考えていることが分かった。またそれは、保育士や子ども同士の関わりを通して実現されるものであった。そこにおいて、何が学ばれるのかよりも、どのような方法で実現されるのかという方法に注意が集まっていたことが分かった。同様に、学びを長期的に捉え結果よりもそのプロセスを重視する傾向が認められた。

その一方で、学びを実現させるために言葉や身体的行為という極めて具体的・直接的な関わり方が多く見られた。環境を通した関わりという間接的な方法は少なかった。これは、一見すると子どもの主体的な学びと矛盾することにもなる。言葉や身体的な行為による直接的な指導と子どもの主体性の確保は保育士一人ひとりの工夫や判断で為されていると考えられる。しかし、これが保育方法の体系化や理論化を阻む一因であり、中堅保育士のキャリア発達にも影響すると考えられる。これに対して本研究では記録の方法を提言したが、不十分な論述で終わっている。

他方、教育についての中堅保育士の捉え方は、概して否定的なイメージを持つ回答が多かった。あるいは距離感や希薄な意識が窺えた。教育が保育者の職務の一端であるという認識を持たない記述もあった。その中で、3割程度であるが「保育所における教育」のあり方を提言している回答があった。ここに中堅保育士の成長の差が窺える。中堅から熟達者にいたる今後のキャリア発達の開きも予想される。その点を成長の差を踏まえたキャリア支援のあり方を今後検討したい。

参考文献

- 大宮勇雄『学びの物語の保育実践』ひとなる書房 187頁 2010年
Katz, L. G., Chard, S. C. *Engaging Children's Minds: The Project Approach* Ablex Publishing Corporation 2000 (邦訳 リリアン・カット、シルビア・チャード 小田豊監修 奥野正義訳『子どもの心といきいきとかかわりあうプロジェクト・アプローチ』光生館 2004年
OECD 教育研究革新センター編著 有本昌弘監訳 『形成的アセスメントと学力』明石書店 26-36頁 2008年

謝 辞

この研究を行うにあたって、アンケートにご協力いただきました保育士の皆様に厚くお礼申し上げます。

1. 研究協力者のプロフィール

表1－(1) 所属および経験年数(人)

所 属 経験年数	私立保育園	公立保育園	計
11－15	18	40	58
16－20	13	34	47
計	31	74	105

表1－(2) 経験年数と年代(人)

経験年数 年代	11－15	16－20	計
20 歳代前半			
後半	2		2
30 歳代前半	20		20
後半	10	12	22
40 歳代前半	9	19	28
後半	6	4	10
50 歳代前半	10	7	17
後半	0	2	2
60 歳代	1	2	3
不 明		1	1
計	58	47	105

2. 「教育」についての記述

表2－（１）「教育」という行為の表現例と件数

経験年数 表 現	11－15	16－20	計
1. 行為者の立場に立った表現			
①「教育」に由来する表現	30	15	45
・教える			
・教え育てる			
②他の語句を使用した表現	24	11	35
・伝える			
・投げかける			
・学びの基礎を作る			
③行為者の態度の強調	10	4	14
・与える			
・身に付けさせる			
2. 享受者の立場からの表現	30	25	55
・覚える			
・勉強する			
計	94	55	149

表2－（２）行為の主体と対象及び件数（複数回答を含む）

経験年数 項 目	11－15	16－20	計
行為の主体を明記（人）	35	29	64
行為の主体を明記せず（人）	23	18	41
行為の主体			
① 教師や保育者	15	15	30
② 保育者や保護者	4	2	6
③ 周囲の大人	7	4	11
④ 保育所・幼稚園・学校	6		6
⑤ 子どもや大人相互		3	3
⑥ 子ども		3	3
⑦ その他	3	2	5
計	35	29	64
行為の対象を明記（人）	34	20	54
行為の対象を明記せず（人）	24	26	52
行為の対象（例）			
① 子ども	30	17	47
② 小学生・生徒等	3		3
③ その他	2	4	6
計	35	21	56

表2－（3）内容と方法

経験年数 項 目	11－15	16－20年	計
内容を明記（人）	38	22	60
方法を明記（人）	13	12	25
内 容（例 複数回答）			
① 学校教育に関連する内 容（授業、カリキュラム、教 科等）	29	25	54
② 社会生活の基本に関す る内容（集団生活のルール、 基本的生活習慣等）	12	9	21
③ 人間として必要なことに 関する内容（生きる力、 健やかな成長）	9	5	14
④ その他	3	1	4
計	53	40	93
方 法（例 複数回答）			
① 一方的に	1	1	2
② 意図的・計画的に		2	7
③ 遊び・生活を通して	5		2
④ 経験を通して	2	3	3
⑤ 環境を通して		1	4
⑥ 子ども・保育者相互に	3	5	5
⑦ 自発的な活動を通して	2		2
⑧ その他	1		1
計	14	12	26

表2－（４）「教育」のイメージ（人）

経験年数 類 型	11－15	16－20	計
中立型～肯定型	25	17	42（40.4%）
状況型～否定型 （状況型のみ）	33 （13）	29 （16）	62（59.6%） （29）
計	58	46	104（100.0%）

3 学びについての記述

表3－（１）「学び」という行為の表現

経験年数 項 目	11－15	16－20	計
①身体感覚で表現した （例）身に付ける 気付く 掴む 触れる等	26	21	47
②知的表現をした （例）知る 考える 理解する等	24	17	41
③ 外部から内部への方 向で表現した （例）吸収する 取り入れる 習得する等	12	10	22
④体験や経験で表現した	8	12	20
⑤ 他者との関係を強調した （例）育ちあう 学びあう等	3	6	9
⑥ 変化を表現した （例）変わる等	2	4	6
⑦ 広がりを表現した （例）次につなげる等	1	3	4
⑧その他	1	2	3
計	77	75	152

表3－（2）行為の主体と関わる人

経験年数 項 目	11－15	16－20	計
行為の主体を明記（人）	50	40	90
行為の主体を明記せず（人）	8	6	14
行為の主体（複数回答 例）			
① 自分	23	21	44
② 子ども・子どもたち	13	14	27
③ 子どもや保育者	8	10	18
④ 一人ひとり	4	3	7
⑤ その他	2		2
計	50	48	98
主体と関わる人を明記（人）	33	24	57
明記せず（人）	25	22	47
主体と関わる人（複数回答例）			
① 保育士	3		3
② 保育士や子ども	10	6	16
③ 子どもどうし（同・異年齢）	8	4	12
④ 保護者や子ども	7	2	9
⑤ 周知の大人	2	10	12
⑥ その他	3	2	5
計	33	24	57

表3－（3）内容と方法

経験年数 項 目	11－15	16－20	計
内容を明記（人）	29	17	46
方法を明記（人）	53	41	94
内容（複数回答 例）			
①結果として生じたこと 経験したこと 納得したこと 感じたこと等	10	5	15
②特定しないこと いろんなこと 広い範囲のこと等	8	3	9
③人間として必要なこと 善悪の判断 生きる知恵	5	10	14
④ その他	6	4	9
計	29	22	47
方法（複数回答 例）			
① 繰り返しを強調	10	7	17
②生活や遊びを強調	19	26	45
③環境を強調	3		3
④他者との関わりを強調	18	13	31
⑤主体性を強調	20	20	40
⑥無意図性を強調	7	3	10
⑦その他	2		2
計	79	69	148

4 学びのエピソードについての記述

表4－（1）エピソード数

エピソード数 経験年数	無記述	1	2	3	総数
11－15	7	43	7	1	60
16－20	5	38	5	1	51
計	12	81	12	2	111

表4－（2）エピソードの対象年齢〈 〉内は特定の子どもの対象としている事例

対象年齢 経験 年数	0 歳	1 歳	2 歳	3 歳	4 歳	5 歳	混合	不 明	計
11 15	2	4	8 (2)	13 (8)	19 (5)	14 (6)			60 (21)
16 20	3 (1)	3 (1)	3 (5)	13 (6)	10 (1)	13 (8)	5	1	51 (22)
計	5 (1)	7 (1)	11 (7)	26 (14)	29 (6)	27 (14)	5	1	111 (43)

表4－（3）－①学びをとらえた場面（件）

経験年数 場 面	11－15	16－20	計
日常生活	22	28	50 (45.1%)
遊び	23	17	30 (36.0%)
課題活動・行事	15	6	21 (18.9%)
計	60	51	111 (100.0%)

表4－（3）－② 経験の領域からみた学び

経験年数 経験領域	11－15	16－20	計
生活・健康	21 (35. 0%)	19 (37. 3%)	40 (36. 0%)
人間関係	17 (28. 3%)	19 (37. 3%)	36 (32. 4%)
環 境	12 (20. 0%)	2 (3. 9%)	14 (12. 6%)
言 葉	2 (3. 0%)	10 (19. 6%)	12 (10. 8%)
表 現	8 (13. 3%)	1 (1. 9%)	9 (8. 2%)
計	60	51	111

表4－(3)－③ 評価の系列

系 列 経験年数	形成的 アセスメント	総括的 アセスメント	両価的 アセスメント	計
11－15	37 (61.7%)	10 (16.7%)	13 (21.6%)	60 (100.0%)
16－20	28 (54.9%)	4 (7.8%)	19 (37.3%)	51 (100.0%)
合 計	65 (58.6%)	14 (12.6%)	32 (28.8%)	111 (100.0%)

表4－(3)－④ 「学び」をとらえたスパン

スパン 経験年数	観察時	1週間 前後	1ヶ月 前後	半年 前後	1年 前後	1年 以上	不 明
11－15	21 43.8%	5 10.4%	4 8.3%	9 18.8%	8 16.7%	1 2.0%	12
16－20	12 33.3%	2 5.6%	6 16.7%	6 16.7%	9 25.0%	1 2.7%	15
計	33 39.3%	7 8.3%	10 11.9%	15 17.9%	17 20.2%	2 2.4%	27

表4－(3)－⑤ 保育者の関わり

経 験 年 数 関わり方	11－15	16－20	計
1 身体行為による関わり ・ 提示的行為 ・ 共同的行為 ・ 誘導的行為	小計24 (38.1%) 9 11 4	小計22 (39.8%) 4 5 13	46 (38.9%)
2 言葉による関わり ・ 説明・代弁 ・ 問いかけ ・ 承認・励まし ・ 注意・指摘	小計27 (42.9%) 12 1 9 5	小計25 (45.6%) 17 6 2 0	52 (44.1%)
3 環境による関わり ・ 環境の構成や再構成 ・ 教材の配置や追加	小計4 (6.3%) 4 0	小計4 (7.3%) 2 2	8 (6.8%)
4 見守り	小計8 (12.7%)	小計4 (7.3%)	小計12 (10.2%)
計	63 (100.0%)	55 (100.0%)	118 (100.0%)
不 明	4	1	5